

大学教育のモデル化  
—高等教育の大衆化・専門化に鑑みて

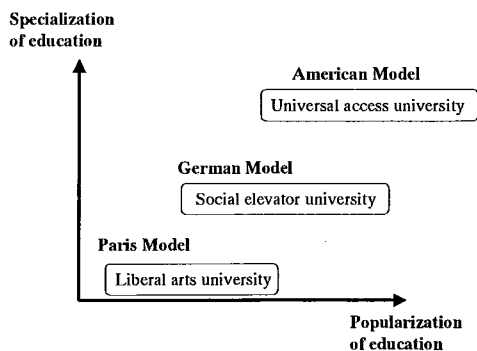
Models of University Education: Considering  
the Trends toward Popularization  
and Specialization of Higher Education

井原久光\* 東田晋三\*\*  
Hisamitsu Ihara Shinzo Higashida

**Abstract**

It seems inevitable that higher education will move toward both popularization and specialization. Based on this assumption, we established three models of university education: Paris Model, German Model and American Model, as shown below. The Paris Model is in the lowest position of both specialization and popularization. Represented by Paris University in the Middle Ages, the Paris Model universities put emphasis on an all-round academic and social education, while contributing to the bringing up of the social elite. This model was transported to New England through Oxbridge (Oxford-Cambridge) Universities. The German Model is in the middle of the chart. Characterized by German universities in the 17-18 centuries, the German Model universities give relatively low-expense education, while functioning as a social class elevator. The German Model is more scientifically oriented than the Paris Model, thereby having influence on the land-grant institutions in the U.S. After experiencing Paris-Oxbridge and German influences, American universities realized their own model, which can be located in the upper end of the specialization/popularization chart.

Referred to as "universal-access university," the American Model universities are easy to enter but difficult to graduate from, while giving a variety of educational services to cope with the diversifying needs of individuals and our society. We understand that there are some comparison studies on the history of higher education, but this article should be unique in the sense that these developing models are viewed in terms of the popularization / specialization of education. We hope that these models will be of some use in the arguments for the management of Japanese universities, which appear to be most similar to the German Model.



\* 教授

\*\* ジョージア大学グロービスセンター上級研究員 (Senior Research Fellow, Center for the Study of Global Issues, The University of Georgia)

## 要 旨

高等教育の大衆化・専門化を歴史の必然として、両者が進展していく段階ごとに、大学のモデル化を行なった。大学の歴史の変遷からパリ・モデル→ドイツ・モデル→アメリカ・モデルの3モデルに整理するとともに、それぞれを「教養大学」「エレベータ大学」「ユニバーサル・アクセス」大学として位置づけて図式化した。パリ・モデルとは、中世パリ大学に範をもつ教養教育と全人教育を重視する大学で、オックスブリッジ（オックスフォード・ケンブリッジ）を通じてアメリカのコロニアル・カレッジのモデルになった。ドイツ・モデルとは、近代ドイツが創設した国立大学のモデルで、科学を重視し低額の学費で高等教育を提供しながら庶民が社会階層を上るためのエレベータの役割を担う大学である。ドイツ・モデルは、アメリカにおいても土地交付大学を中心とする州立大学に影響を与えている。アメリカ・モデルとは、教育の大衆化・専門化がさらに進んだ段階で個人と社会の教育ニーズに対応するために多様な教育サービスを提供する大学のモデルである。本論は欧米大学の比較研究を発展段階的なモデルとして図式化し位置づけたもので、モデル化の上で、高等教育の社会的有用性、入学試験の意味、教授法の変化について若干の検討を行なった。

## 目 次

はじめに

### 1. 教育の大衆化と専門化

- (1) 大学の大衆化
- (2) 教育の専門化
- (3) モデル化のフレームワーク

### 2. 大学の歴史とモデル

- (1) パリ・モデル
- (2) ドイツ・モデル
- (3) アメリカ・モデル
- (4) 各モデルの位置づけ
- (5) ユニバーサル・アクセス大学

### 3. 大学モデルの検討

- (1) 高等教育の社会的有用性
- (2) 学生募集の意味

### (3) 教授法の変化

総 括

### はじめに

われわれは、1999年1月にPublic Agendaの調査概要としてThe National Center for Public Policy and Higher Educationのホームページに掲載された論文“Taking Responsibility: Leaders' Expectations of Higher Education”の全訳<sup>1)</sup>を通じてアメリカの大学教育について関心を深め、検討を行なった。本論は、その検討の過程で明らかになった大学のアメリカ的スタイルをヨーロッパに起源をもつ大学のそれと比較して、モデル化する試みである。われわれは、インディアナ大学およびジョージア大学の研究者として、アメリカの大学を体験的に知っているが、それを文献的な検討とあわせて論じてみたい。

### 1. 教育の大衆化と専門化

本論のモデル化の試みにおいて、基本的な仮説となっているのは、教育の大衆化と専門化である。われわれは、教育は時代とともに大衆化し専門化することが必然であり、大学教育は、そうした大衆化／専門化の大きな流れにしたがって好むと好まざるにかかわらず歴史的に変化してきたと考える。

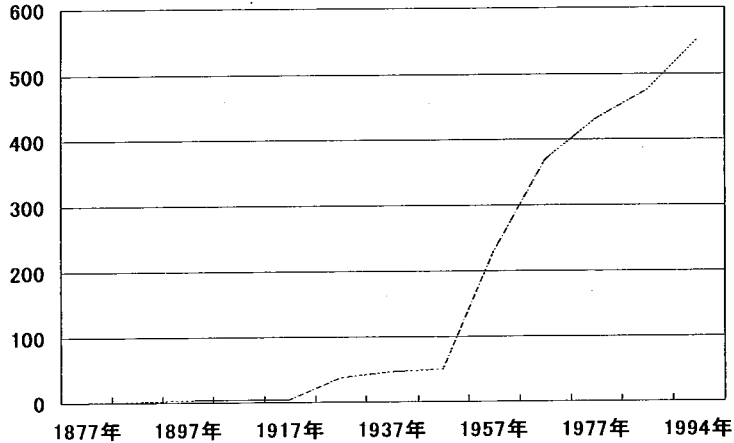
#### (1) 大学の大衆化

教育の大衆化は時代の必然である。市川(1995)は、教育の大衆化を日本の大学数・学生数・教員数などの推移で具体的に示している。図表1および図表2は、大学数と大学生数の推移を市川(1995)のデータから10年ごとにとってグラフ化したものである。

わが国の教育体制は、初代文部大臣森有礼の学制改革(1886年)によって整備され、翌1887年に最初の大学として東京大学が発足した。その後、旧制大学は1919年度まで6校であったが、翌1920年には16校に急増した。これは、1918年に大学令が施行され大学設置が容易になったためで、1923年度には30校を超え、1928年度には40校になり、旧制大学として1950年度には80校に達している。

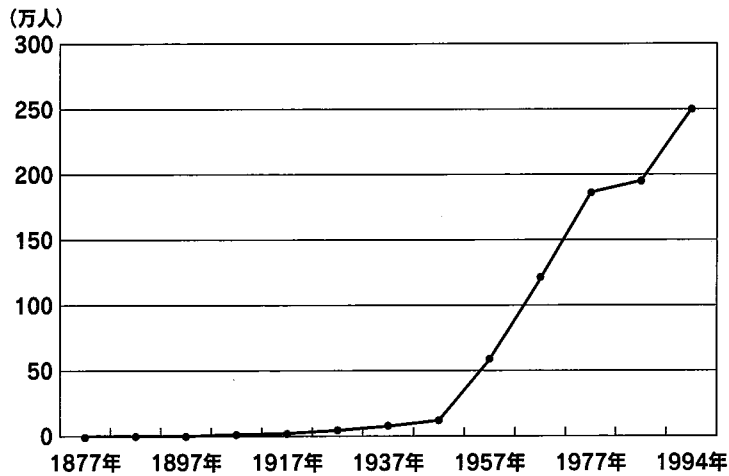
さらに、この数字は新制大学になると飛躍的に

図表1 わが国の大学数の推移



出典：市川昭午編『大学大衆化の構造』玉川大学出版部，1995年，pp.10-13.

図表2 わが国における大学生数の推移



出典：市川昭午編『大学大衆化の構造』玉川大学出版部，1995年，pp.10-13.

伸び、1950年度には201校であったのが、1960年度には245校、1970年度には382校、1980年度には446校、1990年度には507校と、10年ごとに100校単位で増大している。

同様に、学生数も1877年度当時1,750人だったものが、1900年度には3,000名を超え、1920年度には2万人以上になり、旧制大学時代に10万人以上に達した。新制大学は、学部学生が4年生まで揃った1953年度で約45万人であったが、1966年度には100万人を超え、1989年度には200万人以上になり、1994年度には約250万人に達している。

## (2) 教育の専門化

教育の大衆化は、大学教育の巨大化（マスプロ化）を推進すると同時に、細分化を促進する。市川（1995）は、大学教育の細分化をタテ・ヨコに分け、さらに学部名称の推移で示している<sup>2)</sup>。

まず、タテ方向には、大学が教養過程・専門課程、大学院修士課程・博士過程などに分かれ、短期大学や大学院大学など特定段階だけを専門に受け持つ大学が出現する。

ヨコ方向には、学部が多様化し、学部が複数の

学科に分割されるが、この専門化の方向は、学部名称の変遷からも分かる。明治時代に創設された学部は、文・理・法・医・工・農など一文字であるのに対して、大正中期に誕生した経済学部は2字であり、戦後も教育学部・教養学部など2字が多い<sup>3)</sup>。

現在では、経営情報学部や社会福祉学部のように4文字の学部長が増え、さらに「国際コミュニケーション」のような英語名を加える大学もあるので学部長はさらに長くなりつつある。さらにその後、学科名（それも長いものが多い）があり、「〇〇コース」や「××専攻」のように、学科の中にさらに専門化した分野が加わる。

後述するが、アメリカの大学では、職業養成の専門大学院であるプロフェッショナル・スクールや地域に根ざした成人学校であるコミュニティ・カレッジなど、さらに高等教育の細分化（専門化）が進んでいる。

### (3) モデル化のフレームワーク

市川(1995)は『大学大衆化の構造』において、二つの大衆化要因（プル要因とプッシュ要因）をあげている<sup>4)</sup>。

プル要因とは、産業構造・職業構造の高度化あるいは技術革新などによって勤労者に求められる技能要件（知識・技術・技能などの条件）が高度化することである。技能要件が高度化すれば、それを具備した者は厚遇されるから、就職希望者はそれだけ教育投資に熱心になる。

プッシュ要因とは、家計収入の増大、あるいは家計の選好の変化により、上級学校への進学需要が増大することである。社会が豊かになると個人の生活水準も上がり、余暇時間も増大する。生活水準が高くなると、より長期間にわたって教育を受けるだけのゆとりが生じてくるし、余暇時間が増大すると、学校教育を終了した者も生涯にわたって自己啓発を続けようとする。

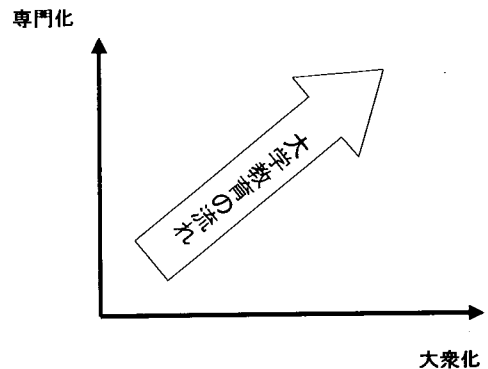
市川(1995)は「教育の大衆化」について論じているが、これは「専門化」についてもいえる。分業化された産業社会になると、専門教育を受けることは職業の選択を増やし人生の可能性を増大する。産業社会が進展すると、技術レベルも洗練化して一層専門化した職業が生まれてくる。情報

化社会においては、新しい技術と知識を得たものがより有利な職業につくことができる。分業は、職位と管理概念を生み出したが、これは組織内部における序列という観点から教育と結びつく。いわゆる「出世競争」であるが、教育を受けることで上位の職位につこうとする人々が、教育の大衆化・専門化を促す。

いずれにしても、われわれは、教育の大衆化・専門化が時代の必然であるという前提に立って、大学教育のスタイルが時代とともに変遷してきたと仮定した。したがって、大学教育には図表3で示すような基本的な方向性が見出されると考えた。

その上で、大学教育の歴史を検証して、以下に見るようにパリ・モデル→ドイツ・モデル→アメリカ・モデルの三つを大学モデルとして類型化した。

図表3 大学モデル化の枠組み



## 2. 大学の歴史とモデル

本論では、大学教育の歴史的な流れを教育学的文献によってモデル化しているが、教育学史を扱っているわけではない。むしろ、歴史の流れの中に必然を見出して、将来の大学の在り方を考えるヒントにしたいと考えている。

また、本論で取り上げる各モデルの特徴は、大きな方向性を示すために各モデル間で比較可能で重要なものに絞り込んでいる。

### (1) パリ・モデル

ユニバーシティ (university) の語源は「団体」

や「組合」を表わすラテン語“ユニヴェルシタス (universitas)”であり、カレッジ (college) の語源もギルド (guild) 的団体を意味する“コレギウム (collegium)”である。

周知のように、大学がヨーロッパ (パリ、ボローニャ、サレルノなど) で出現するのが11世紀から12世紀頃である。この時期は、「12世紀のルネッサンス」とよばれる覚醒の時代であり、キリスト教によってヨーロッパ世界が確立した時期でもある。

大学誕生の背景には、①グレゴリウス改革によって宗教上の対立に回答を示す学問的権威が求められるようになったこと、②十字軍によって東西交流が生じ、医学・法学 (ローマ法の再発見) などが発達したこと、③アラビア語で伝えられたギリシャ・ヘレニズムの学問的伝統をラテン語 (ヨーロッパ共通語) に翻訳するニーズが生じたこと、④商業の発達と中世都市の誕生によって遍歴学徒を受け入れる環境が整ってきたこと、⑤禁欲的生活を強いて学問的停滞を生んだ修道院学校 (monastic schools) の地位が低下して司教座聖堂学校 (cathedral schools) の力が増大したことなどがあげられる<sup>5)</sup>。

中世大学は大学モデルの原型を形成している。今日の大学で制度化されている学部・学寮・学科課程・試験・卒業式・単位などが出現するのが12・13世紀のことである<sup>6)</sup>。欧米の大学卒業式で見られる「ガウン」も中世大学で教師たちが身に纏っていた服装に原形がある。たとえば、1288年の史料には学頭 (レクトル=rector) の衣装道具として「さまざまに縁どりされた黒い布地の頭巾」が記録されている<sup>7)</sup>。

しかし、同じ中世大学でもパリ大学などヨーロッパ北部の大学と、サレルノやボローニャなどヨーロッパ南部の大学ではいくつかの違いがあった。

第一に大学の性格の違いがあげられる。イタリアなどヨーロッパ南部では、ギリシャ的東方とのつながりが強かったために医学など実学的な学問が発達した。これは、専門職業的学校として位置づけられるもので、神学校として教養 (リベラル・アーツ) の伝統が強い中世大学の原型としては適切でない。

第二に学校組織の違いがある。ボローニャでは、もともと授業料を払うことで優越的な立場にあった学生が、大学団という団体を作り教師を従属させ、授業をさぼった教師に罰金を課すなどの統制が行なわれた<sup>8)</sup>。ここで見られるモデルは、学生中心の組織であり、今日の大学とは基本的な相違がある。

これに対して、パリ大学では、教師が指導権をもっていて、教師の組合、特に教養学部の教師の組合が強かった<sup>9)</sup>。パリ大学で教養学部が強かったのは、ノートルダム寺院の本山学校にあたる司教座聖堂学校 (cathedral schools) に集まった学徒によって作られたこともあるが、パリ大学は教皇との繋がりも強く、論理 (哲学) を中核とする自由科と神学が盛んに教えられていたためである。これがスコラ哲学を基礎とする中世大学のモデルとなった。

同大学では、専門別に教師中心の組織「ファクルタス (学部)」が作られていたが、学部は神学・法学・医学と自由科に分かれ、自由科は予科の役割をはたす教養学部にあたるものだった<sup>10)</sup>。これは教養学部をもたないボローニャとの違いであるが、やがて中世大学のほとんどがパリ大学のような学部構成をもつようになる。今日の大学で見られる教養課程から専門課程へ移行するカリキュラムの枠組みもすでにパリ大学に見られる。

教師の同業組合における徒弟→職人→親方の段階が、学生→バチラー (バツカラウレウス=学士) →ドクトル (博士) になったが、ボローニャではこの段階が必ずしも明確でなかったのに対して、パリ大学ではバチラーとマグステル (ドクトル) の間に、リケンティアトゥス (修士) の段階ができた。今日の学位の段階的区分が、すでにパリ・モデルに見られるのである。

パリ大学は学寮という「場」をもっていたことでも今日の大学の原型といえる。大学は元来なんらの不動産ももたない学徒の組合であり、学生たちはさまざまに市内に居住していた。ところが、経済的に余裕のない学生は共同で家を借りることもままならなかったため、1180年にノートルダム大聖堂付属の慈善施療院に貧困学生のための寮舎 (コレージュ・デ・デジュイット) が設けられ学寮 (コレギウム) が誕生した。こうした学寮は、

オックスフォードやケンブリッジではホール(hall)とよばれたが、やがて人間形成のための教育機能を受け持つ「全人教育の場」としても重要になった。こうした学生生活を含めた大学モデルは、アメリカのコロニアルカレッジに伝わって、今日のフラタニティ(fraternity)やソロリティ(sorority)のルーツとなっている。

その後、パリ大学は、托鉢僧団や教皇との対立を妥協によって解決し、トマス・アキナスの正統的スコラ哲学樹立後はそれを進んで採用して「教会の第一の学校」となっていった<sup>11)</sup>。もちろん、本論は大学史を論じるのではないので、個別の大学の盛衰が問題なのではない。重要なことは、パリ・モデルともいえる中世大学の形が、その後も受け継がれて今日の大学にも強い影響を与えているということである。

中世大学の基本モデルは専門科目より自由7科<sup>12)</sup>を重視する教養(リベラル・アーツ)大学である。こうした神学校としての位置づけを基本に、自由科(教養)やラテン語を重んじ、寮生活などによる全人教育を行なう大学の形は、イギリスのオックスブリッジ・モデルを通じてアメリカに受け継がれ、日本にも影響を与えた。

オックスブリッジ・モデルとは、オックスフォード(Oxford)とケンブリッジ(Cambridge)両大学の特徴を総称しているもので、ハーヴァード(Harvard)をはじめとするアメリカ東部のコロニアル・カレッジに強い影響を与えた<sup>13)</sup>。

近代化のため国立大学の設立を急いだ日本の大学は、次に述べるドイツ・モデルに近いものが多いが、パリ・モデルは「大学の原型」として日本の高等教育にも少なからず影響している。日本の旧制高校でたとえるなら、全寮制の生活をおくり、学生特異の衣装(中世大学のガウンが旧制高校ではマント)を着て、特別な言葉(中世大学におけるラテン語が旧制高校ではドイツ語)をししゃべり、哲学や文学を語るといふ風潮があった。そうした教育スタイルの原風景を提供しているのは中世大学としてのパリ・モデルである。

## (2) ドイツ・モデル

パリ・モデルに代表される中世大学は、教皇権の衰退や宗派的対立とともに混迷の時代を迎え、

宗教改革と科学革命の波に飲み込まれていった。17世紀には、大学は「宗派主義(denominationalism)」に陥り、合理主義哲学や自然科学の研究を怠り、旧態依然とした保守的なものになっていた<sup>14)</sup>。パリ大学はイエズス会との闘争にあげられ、ケンブリッジとオックスフォードは、国教主義と清教主義の争いを続けた<sup>15)</sup>。

宗教改革は反宗教改革、宗教戦争、政治的内乱を招いたが、そもそも中世大学の世俗的権威は教会と諸侯によっていたから、宗教改革にとまなう宗教上・政治上の混乱は、大学の混迷に直結していた。また、科学革命は、中世大学が守ってきたスコラ哲学中心の学問的権威を根本から否定するものであった。中世大学は、宗教改革と科学革命によって、世俗的権威と学問的権威の両方を失って行くのである。

この状況はドイツでも同様であった。ドイツではボヘミア王カール4世が「東方のパリ」を期待して創立したプラーク大学(1348年)など14世紀にいくつかの大学が出来ているが、宗教改革後の宗派的分裂はドイツの領邦的分裂を引き起こし、大学は各領邦の精神的要塞とさせられた。まさに「要塞に対して要塞が築造されるように、大学に対して大学が対置された(ラヴィス)」のである<sup>16)</sup>。

そうした中、1694年に設立されたハレ大学は、中世的・宗派的大学をはじめ脱皮した近代的大学と位置づけられる。そして、ハレ大学における研究と教育の新しい方向は、ゲッチンゲン大学(1737年)に受け継がれ、バルリン大学(1810年)によって確立された。

その後、学問的に(神学に対する)科学の優位が決定的になり、経済的に産業革命が進展し、社会的に民主主義がいきわたり、政治的にドイツが統一され強国に成長し始めると、パリ・モデルは大学の原型を提供しながらもその使命を終えた。近代化は「平等と競争の時代」を開き、イエズス会を通じて中国から伝わった科举制度<sup>17)</sup>が高等教育と結びつき、アビツアやバカロレアなどの試験制度ができあがった。こうして、ドイツ的な近代的大学が欧米に広がり、近代化を推進する日本にも影響を与えるようになった。われわれは、ドイツで確立し日米欧に影響を与えた新しい大学のスタイルをドイツ・モデルとよびたい。

ドイツ・モデルが、パリ・モデルと異なる第一の特徴は、「学問の自由」のもとに宗派主義を脱した研究と教育が行なわれたことである。「学問の自由」は、トーマス・カンパネラがガリレオを弁護するために使われたとされる<sup>18)</sup>「哲学する自由 (libertas philosophandi) の観念に起因するが、「教授の自由 (Lehrfreiheit)」と「学校の自由 (Lernfreiheit)」を一般に含むとされる。

この「自由に研究し、教え、学ぶ場」としてのアカデミック・フリーダムは、学問の専門化を促した。ドイツ・モデルは、教養重視のパリ・モデルの流れをくみながら、教育の大衆化・専門化へ対応していく。

研究大学の誕生である。ペーコンやニュートンに始まった科学革命は中世大学の外部で生じたが、ラヴォアジエらのいたフランスのアカデミーで育ち、フンボルトのいたドイツの大学で学問＝知識体 (Wissenschaft) の観念と結びついて根づいたのである<sup>19)</sup>。

第二の特徴は、大学が国家の影響を強く受けているという点である。ハレ大学の「学問の自由」は絶対主義国家プロイセンの政策と合致する限りという制限付きであった<sup>20)</sup>。ベルリン大学も「学問の自由」を謳うフンボルトの文化国家理念のもとに創設されたが、それは学者の団体的権利を尊重して行われたのではなく、国家の大学政策として上から行われた<sup>21)</sup>。同大学の学則は「そのあらゆる部分にわたって内務大臣の直接的監督下に立たなければならない」と規定している<sup>22)</sup>が、これは文部省の下に大学運営の細部が決定される国立大学モデルの原型といえる。

パリ・モデルの大学は、教師と学生の徒弟的団体として生まれ、教会・諸侯・都市の勢力均衡の中で存続していたが、ドイツ・モデルの大学は、国家の教育政策のもとに存続を保證されていたのである。

第三の特徴は、ドイツ合理主義哲学や人文主義的な理念のもとに平等主義的な教育がなされ、大学が社会階層の移動に寄与するようになったことである。近代教育の父コメニウス (Comenius) は性別・国柄・貧富を問わず「あらゆる人」に「あらゆる事柄」を教える教育をめざしたが、こうした平等主義的教育観は、第一の特徴 (学問の自

由)と第二の特徴 (国家的影響) に結びついて大学の「エレベータ機能」を強化した。

大学は、国家によって「自由」を保証された見返りに、優秀な官僚や外交官や教師を育成した。ベルリン大学学則の第一条は、大学の目的として高級官僚の育成を謳っている。国家の旧勢力 (教会・諸侯) への優越は、国家官僚をエリートにする。やがて二つの革命 (市民革命と産業革命) が進展し、平民が社会階層を昇りあがるチャンスが広がると、大学は「エレベータ」の役割を担うようになったのである。

### (3) アメリカ・モデル

アメリカにおける大学の変遷は、ヨーロッパのそれに応じた形で進んだ。独立以前に作られたハーヴァード (Harvard) やプリンストン (Princeton) などのコロニアル・カレッジ (colonial colleges) は、各入植地の宗教的権威を保つ神学校であり、学寮を通じて全人教育 (生活の中で人格形成) を行なうカレッジであった。彼らの土地をニューイングランド (New England) とよび、ハーヴァードの町をケンブリッジ (Cambridge) とよぶように、コロニアル・カレッジはオックスブリッジ・モデル (Oxbridge Model) を踏襲していたが、そのルーツはパリ・モデルに求められる。

アメリカにおいてもパリ・モデル大学がもつ「宗派主義 (denominationalism)」が大学の混迷をもたらす時期がある。アメリカの成長は多様な移民を受け入れる求心力を伴ったが、そのため19世紀前半のコロニアル・カレッジは、異なる宗派を受け入れることになり、宗教色を強めるにしても弱めるにしても、神学校としての役割は担えなくなってしまうのである<sup>23)</sup>。

やがて、アメリカの大学はドイツ・モデル的な大学へ移行し始める。第一はジョンズ・ホプキンス大学 (Johns Hopkins University) に代表される科学・研究志向の大学が生まれたことであり、第二には農業の近代化と産業の育成を目的としたモリル法 (Morrill Act) が成立して、広大な土地を交付されたランドグラント大学 (Land Grant Institutions) が各州に設けられたことである。こうした土地交付大学の多くは州立大学になり、産

業育成・科学新興を目的とした公教育を行なうドイツ・モデルに近い大学になった。

州立大学は、裕福な子弟の多かった東部私立大学に代わって、優秀な学生の登竜門になり、エレベータ大学の機能を果たすようになるが、この点もドイツ・モデルと共通する<sup>24)</sup>。また、州立大学が、女子教育や民主主義教育などに積極的に取り組んだ<sup>25)</sup>ことも平等主義的ドイツ・モデルと類似している。

しかし、19世紀半ばより次第に勢力を拡大していった州立大学では、農業・工業等の実際的な専門学科が重視され、州や地域社会に貢献するという理念が加わり、ドイツ・モデルを脱した新しい大学モデルを生み出した<sup>26)</sup>。

20世紀に入り、高等教育の門戸開放政策のもと、アメリカの大学は、プロフェッショナル・スクール（専門大学院）、ジュニア・カレッジ（短期大学）、コミュニティ・カレッジ（地域社会短期大学）など多様で新しい形態をとって発展した。

今日のアメリカの大学は、極めて多様であり、一つの型にはめることは困難であるが、少なくともヨーロッパや日本には見られない独自のモデルを提供している。アメリカ・モデルの最大の特徴は、その開放性と多様性である。ユニバーシティの語源が「組合」にあって、英語のユニバース（universe）に関連させて「総合大学」と結びつけるのは歴史的に誤りである<sup>27)</sup>ことは、冒頭に述べたが、多様な専門領域を総合して一つのポートフォリオを作り上げたことが、時代のニーズに適應しながら成長し続けるアメリカの大学の強みである。

本論では、その開放性をユニバーサル・アクセスという概念で後述し、その多様性を別項（補足）でまとめるが、ここでは、歴史的な発展を示すために、アメリカ・モデルをドイツ・モデルとの対比で以下のように要約しておきたい。

第一は「学問の自由」と大学の自治についてである。ドイツ・モデルでは、「学問の自由」を理念レベルで唱えながら、実質的に国家の保護下にあるという矛盾を残していたが、アメリカ・モデルでは理念的な大学の自治に加えて経営的な自治が確立されている。

大学の敷地を「キャンパス（campus）」とよぶ

のは、アメリカに起源がある<sup>28)</sup>こと。ヨーロッパの大学が、都市機能の一部として「かいわい」を形作っていった<sup>29)</sup>のに対して、アメリカの大学は一部の都市型大学を除いて広大なキャンパスを持ち、さまざまな都市機能を逆に内部に包括していること。そして、その物理的な条件が、自治機能を生み出していることについては、別にまとめた<sup>30)</sup>。

第二は国家との関係である。ドイツ・モデルでは国家の創造物としての大学があったが、アメリカにおいては、国立大学は士官学校など軍関係に限られている。高等教育は州政府の管轄下にあるが州立大学ですら「州政府からの独立」を維持している。筆者の一人（井原）が別にまとめているように、ダートマス訴訟を契機にアメリカでは、私学の州政府に対する優越と、理事会の教授会に対する優越が確立した<sup>31)</sup>。

アメリカ連邦政府は多額の研究・教育助成金を出しているが、日本の文部省（Ministry of Education, Science and Culture）にあたる教育省（Department of Education）の干渉は少なく、大学の設立や学科新設・再編が自由に行なえる。その代わりに、地域別の大学基準認定協会（accrediting association）とよばれる大学の自主的団体が大学の認定や質的基準にかかわる。このため私学のみならず、公立校も社会からの要請に敏感で、教育環境の改善に努力している<sup>32)</sup>。

第一と第二の特徴は「経営と教育・研究の分離」という特徴として要約できる。アメリカの多くの大学では、大学経営を専門にする管理専門職員（administrative staff）がいることをわれわれは先の翻訳を通じて説明している<sup>33)</sup>が、「教員が管理職に一時就任し、また教職に戻るといった素人の管理運営の時代は、ほとんどの大学では過去のものとなっている<sup>34)</sup>。

第三の違いは、平等主義と職業教育（professional education）に関することである。アメリカ・モデルでは、教育の平等主義が「アクセス（access）」という概念でとらえられる。1947年の大統領委員会は「若者から教育の機会を奪うことが国家的損失につながる」ことを明言している<sup>35)</sup>が、ここに「誰もが入れる」ユニバーサル・アクセス大学（universal access university）のコンセプトが



込められている。

また、職業教育に関してドイツ・モデルは官僚や外交官や教員など国家との繋がりが強い職業が中心であったが、アメリカ・モデルにおける職業教育は、医者（メディカルスクール）や弁護士（ロースクール）や企業経営者（ビジネススクール）のように民間志向が強い<sup>36)</sup>。

また、ドイツ・モデルでは職業教育を目的としながらフンボルトらの新人文主義によって専門職業教育ではなく、一般教養教育に比重が置かれていた<sup>37)</sup>のに対して、アメリカでは高度な技術教育を伴う実学的専門教育に重点が置かれている。

#### (4) 各モデルの位置づけ

われわれは、「教育の大衆化・専門化」を前提にして図表3で示したような基本的なフレームワークを提供した。この方向性にしたがって、パリ・モデル→ドイツ・モデル→アメリカ・モデルを位置づけると図表4のようになる。

農業社会にあったパリ・モデルにおいては、大学は（聖職者になる以外）職業選択の幅を広げなかった。大学はgentleman schoolとして教養を身につける「ぜいたくな」場であり、おのずと大学への進学率は低い状態にあった。

パリ・モデルでは教育の専門化を阻止する要因が学問の方にもあった。出来上がった学問体系（たとえばアリストテレスの体系）を古典としてあがめる傾向があったため学問の停滞が生じていたのである。

このため、パリ・モデルでは自由7科を中心とする教養教育（liberal education）が復唱を基本とする教授法によってなされ、学寮による全人教育が行なわれた。われわれは、パリ・モデルの最大の特徴を「教養大学（liberal arts university）」として位置づけてみた。

ドイツ・モデルは、パリ・モデルよりも「教育の大衆化と専門化」が進んだ段階に登場する。ドイツ・モデルでは「学問の自由」によって学問（特に科学）の専門化が進んだ。アカデミック・フリーダムのもとに学問が自由な批判的理性によって絶え間なく吟味されるようになったのである。

また、国家の強い影響を受けているため、官僚

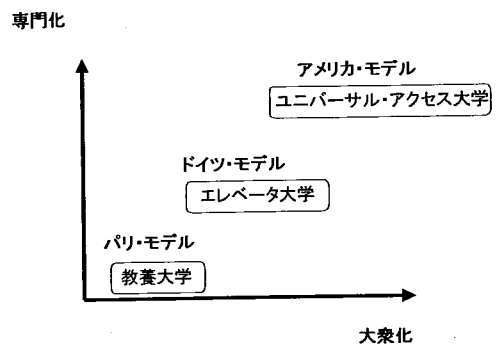
・外交官・教員など専門職を育成する機能を大学が担うようになった。市民革命と産業革命は、教育の大衆化を促進し、大学が社会階層を移動するための「エレベータ機能」を果たすようにもなる。われわれは、こうした近代化に即応したドイツ・モデルを「エレベータ大学（social elevator university）」として位置づけたい。

アメリカ・モデルは、さらに「教育の大衆化・専門化」が進んだ段階で登場する。ここでは、大学への進学率が高くなり、大学が「エリート育成」や「社会階層間移動のエレベータ機能」以外のさまざまな研究・教育ニーズに対応するようになる。

学問の専門化も進み、高度な専門能力を育成するプロフェッショナル・スクールに加えて、コミュニティ・カレッジやエクステンション・スクールなど地域や生涯教育のニーズにも対応した大学も生まれる。

大学は「入り易い」が「卒業しにくい」ことで権威を保ち、独自の教育内容によって差別化されるようになる。さらに、環境適応、自由開放、市場原理によって支えられた「経営と教育の分離」が進み、あらゆるニーズに応えつつ、新たな研究・教育サービスの提供を模索する試みがなされている。われわれは、こうしたアメリカ・モデルを「ユニバーサル・アクセス大学（universal access university）」として位置づけたい。

図表4 大学教育モデルの変遷



#### (5) ユニバーサル・アクセス大学

大学の大衆化を構造的にとらえてユニバーサル

・アクセス大学を位置づけたが、これに関してユニバーサル大学を「全員入学（全入）の大学」と誤解されるおそれがあるので、江原（1994）の解説<sup>38)</sup>を参考にしながら、われわれの知るアメリカの大学をベースに多少補足しておきたい。

ユニバーサル・アクセス大学とは、全員入学に近い形で高校生を受け入れるばかりでなく、高校の補修授業（中等教育の代行）や短大や他大学との単位補完を通じて他の教育機関に開かれており、地域社会や産業界や海外に対しても門戸を広げ、多様な教育（part time や summer school や executive course）を行なう大学のモデルである。

こうした大学は、①柔軟な内部構造をもち、②外部と積極的な連携をもつ開放的な政策を維持している。この両者は、表裏一体の関係で、柔軟な内部構造が外部との開放的な連携の前提にあり、外部開放性が柔軟な内部構造を促進している。図式化すると図表5のようになろう。

### ① 柔軟な内部構造

第一に、入り口での開放性があげられる。アメリカでは多くの公立校が開放入学制（open door）をとっており、希望すればどこかの大学に入れる。転入学も容易で、2年制カレッジに入って、4年生に転学する者も多く、2年制カレッジから修士・博士号をめざす者もいる<sup>39)</sup>。

こうした学生の自由な移動に寄与しているのは、学内や他の教育機関で取得した単位の読み替えやそれに伴う単位免除を認める柔軟性にある。カリキュラムも柔軟で、授業時間も50分、110分、170分など科目ごとに弾力的である<sup>40)</sup>。

第二に、開かれた大学を可能にする学生の多様性がある。アメリカでは正規学生（full-time student）に加えて、パートタイム学生（part-time student）、卒業資格をとらないが単位を取得する聴講生（special student with non-degree）、単位をとらない聴講生（auditor）など、さまざまな学生がいる。これが、夏季学校（summer school）、夜間学校（evening school）、企業向けコース、遠隔地教育、通信教育などさまざまなスタイル教育を可能にしている。

第三に、情報インフラが大学の開放性を高めて

いる。筆者の一人（井原）がビジネススクールの学生だった1980年代前半はシラバス全盛の時代であった。最初の授業では、必ず詳細な授業計画を記入したシラバスが配布されていた。（ちなみに、シラバスは学生向けであり、全教科をひとまとめにした文部省向けの電話帳のようなシラバスは存在しない。）ところが、1998年度に再度、客員研究員として同じ大学のクラスを訪問した時は、教員のホームページがシラバスの代わりになっていた。授業は、他大学や企業のサイトを使ったものが増え、どこのキャンパスにいるか分からないようなクラスもあった。

### ② 外部との開放的な連携

第一に、他の教育機関との連携がある。多くの大学がコンソーシアムとよばれる大学連合組織を通して単位互換制や共同利用機関を利用している。高校との関係も開放的で、高校の大学科目履修課程（advanced placement program）で学んだ科目は大学の科目として認定される。逆に、学力不足者には高校までの教育を大学で受ける補償教育（remedial）も行われている。

第二に、卒業生（alumni）との繋がりがあがる。アメリカの大学では、同窓会が頻繁に開かれ、カレッジ・スポーツの応援や各種イベントを通じて大学と卒業生との交流が盛んである。また、卒業生からの寄付が重要な資金源になっているため、大学は卒業生リストのメンテナンスに熱心で郵便物が届く住所記録（addressable records）が1つの資産になっている。卒業生は、入学者の募集や選考にも関与する。たとえば、外国人留学生の選抜にあたっては直接のインタビューを入試部の職員に代わって卒業生が行うこともある。

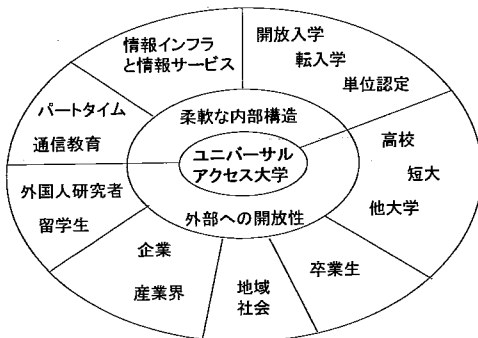
第三に、地域社会との連携も密である。働きながら学ぶパートタイムの学生が多く、夜間開講コースも用意されている。全ての市民に高校3年以上の教育を行なうことを目的とした<sup>41)</sup>コミュニティ・カレッジ（community college）はもちろんのこと、成人教育の機能をもつ大学が多い。

第四に、企業など産業界や政府官庁との連携がある。研究上の産学協同はもちろん、Co-op（コーオプ）教育と呼ばれる産官学共同の教育システムも活発である<sup>42)</sup>。コーオプ教育とは、学生が企業

・官庁・地域等で学ぶプログラムであり、学生教育を優先しながら受け入れ先もメリットを共有する仕組みで、経験豊富な社員がマン・ツウ・マンで指導するメンターリング・プログラム(mentoring program)、臨床実習(clinicals)、大学での実習科目(practicums)やインターンシップ(internship)などが含まれる。その他、従業員向け単位取得課程を設けたり、経営者コース(executive course)をもつ大学も多い。企業から施設の寄付を受けたり、企業名をつけた講座を設けることもあり、州や地方の経済発展のために企業と提携したプロジェクトも盛んである。

第五に、アメリカの大学は、外国人研究者や外国人留学生にも開放的である。教授の多くが外国人であり、第二母国語としての英語教育(English as a second language)に熱心で、外国人研究者や留学生のためのインターナショナル・オフィスが生活面のフォローをしてくれる。

図表5 ユニバーサル・アクセス大学の図式化



### 3. 大学モデルの検討

本論の目的は大学史を検証することではない。モデル化の意義は、歴史的な変遷を大きな流れ(特に、高等教育の大衆化・専門化)の中でとらえて、今後さまざまな観点から検討するモデルを作ることである。したがって、本項目では、史実を多少離れて、各モデルの類型的な差異とその意義について若干検討してみたい。

#### (1) 高等教育の社会的有用性

大学の変遷をモデル化する試みは、当然、社会の変化を前提にしている。このことは、高等教育の社会的有用性が時代とともに変化してきたとい

うことと密接につながっている。岩永(1995)は高等教育の社会的有用性について、次の3つをあげて説明している<sup>43)</sup>が、これを本論のモデル化の試みに結びつけて論じてみたい。

#### ① 育英主義的有用性

高等教育は、社会にとって有為な指導的人材を養成することで、社会集団全体に利益をもたらしている。こうした育英主義的有用性は、社会が一部のエリート層によって指導され方向づけられているという考え方にたっており、高等教育がそうしたエリート層を輩出しているという前提に立っている。

また、この育英主義の背景には、能力(あるいは才能)によって社会的貢献度が高まるという前提と、能力(才能)は均等に配分されていないので、若い才能のある人材に教育投資するべきであるという効率原理の思想(メリトクラシー)がある。

メリトクラシーとは、「メリット(業績)」を基準に、報酬の分配や社会的地位が決まるしくみのことである。ここでは、人が「何であるか」ではなく、「何ができるか」が重要な選抜の基準になる<sup>44)</sup>。

パリ・モデルは、育英主義的な有用性を担っていた。大学はキリスト教的ヨーロッパの形成とともに成立し、教会の権威を保つために重要であった。諸侯や都市の精神的砦としても、あるいはアメリカにおける入植地のバックグラウンドとしても大学は、重要な役割を演じてきた。

大学はそのために、能力のある若者を育成して、聖職者や法律家を始めとするエリート層を供給する必要があった。エリートとして求められる人材は、知識をもつだけでなく人格的にも優れた者でなければならず、教養を主とする全人教育に力がいれられた。

#### ② 機会均等主義的有用性

高等教育は、低い社会的階層の人々に成功のチャンスをあたえているという意味で、機会均等主義的な有用性をもっている。これは、教育が社会的階層を昇っていく際の手段になるという前提に立っている。

また、この機会均等主義の背景には、階層ごとの生得的な才能分布が一様で、(家庭教育や地域教育よりも)学校教育によって才能が開花されるという思想がある。

ドイツ・モデルでは、パリ・モデルを継承して育英主義に基づいているが、それとともに機会均等主義的な有用性を大学が担ってくる。国家の教育目的は、産業国家を担う知識や技術を広めることと、民主主義的な政治理念を国民に普及することであり、平等主義的な教育はその前提になっている。

すでに、ドイツ・モデルを「エレベータ大学」と位置づけたが、大学教育を受けることで、社会階層を移動していくチャンスが国民に与えられるのである。

### ③ 外部効果的有用性

そもそも教育には、個人で獲得できる利益とそれ以外の利益がある。個人が獲得する利益は、教育の内部効果あるいは私的効果とよばれるが、それ以外の効果(すなわち受益者も収益の経済価値も特定できない利益)を教育の外部効果あるいは社会効果という<sup>45)</sup>。

われわれは、教育の外部効果(社会効果)としては、秩序の効果、経済的效果、福祉的效果などをあげたい。

秩序的效果とは、教育の浸透によって、社会規範や公共精神が定着したり法律概念が広まって、国家の秩序が整えられ、犯罪が防止されたり、社会が安定することである。

経済的效果とは、多様な知識産業・サービス産業が発達し、より高度で専門的な仕事を遂行できる労働者が増加したり、質の高い消費者が増加することなどで、社会全体が経済的に豊かになることである。

福祉的效果とは、(高等教育によって)一層豊かな文化が形成されたり、国民全体の教養レベルが向上することによって、社会全体として精神的な豊かさを享受できることである。語学・コンピュータなど高等教育によって国際化・情報化も含めたコミュニケーション能力(社会的情報交換力)が増大するが、これは経済的效果以外にも生活の質的向上を通じて社会全体の福祉向上にも役

立つと考えられる。

アメリカ・モデルでは、育英主義や機会平等主義に加えて、こうした教育の外部効果が重要になる。アメリカ・モデルの基本は、性別・人種・宗教・地域、あるいは社会的・経済的な差を超えて、全ての人に高等教育の機会を提供しようというユニバーサル・アクセスの思想にある。そこには大衆教育が国家の政治力・経済力の源泉であるという理念がある。

われわれが翻訳したイメワール・レポート(Immerwahr Report)でも、アメリカの各指導者層が「高等教育は絶え間ない経済成長とアメリカ発展のカギ」と考えていることが明らかにされているし、「高等教育はアメリカの最強の製品」と回答した企業経営者もいた<sup>46)</sup>。

ここに見られる大学モデルはエリートを育成したり、社会階層間のエレベータになるばかりでなく、多様な教育ニーズに応えることを目的としている。これは、教育内容そのものが提供する外部効果といえよう。

### (2) 学生募集の意味

教育の大衆化・専門化が大学の学生募集のあり方へ与えた影響を考えてみたい。

#### ① 経済的・社会的制約

パリ・モデルの学生募集は個別・多様であった。学生の予備知識として要求されたのは何よりもヨーロッパ共通語としてのラテン語であり、自由7科に関する口頭試験もあったが、採用する教師の自由裁量権が大きかった。最初の口頭試験は1219年にボローニャ大学で行なわれた法学部の試験といわれる<sup>47)</sup>が、筆記試験がヨーロッパで初めて行なわれたのは1702年だといふ<sup>48)</sup>。

そもそも教師と学生が徒弟的な関係をもつパリ・モデルにおいて、学力は日常の中に見出されるため試験はあまり意味をもたなかった。横尾(1977)によると、パリ大学でバチェラー(学士号)をとるための試験は、出席、教科書の知識、対論裁定の三条件であったが、このうち試験らしいものは対論裁定で、それも「下級の学生を主とする対論を司会し、対論のまとめないし結論づけをする実習」のようなものであって「事例的な性

格」をもっていた<sup>49)</sup>。

中世大学における学生の多様性も一因であった。年齢はまちまちで、少年からすでに聖職者として教会に地位をもつ者もいた。あまりに裕福であるために召使や従者を伴って来た学生もあれば、物乞いをする苦学生もあった<sup>50)</sup>。しかし、相当程度の期間学ぶことは「ぜいたく」なことで、総じて裕福で高い社会的階層にいる者が有利であった。苦学生も経済的援助を受ける保護者と出会う「幸運」を得る必要があった。

このように、パリ・モデルの入学試験は、個別・多様な方式がとられていたが、試験そのものよりも経済的に豊かで社会的にも家柄が良いというような制限が入学を大きく左右していた。今日でも欧米の名門校へ入学するためには、ある程度の経済的余裕が必要であるが、そうした学力以外の選抜制限はパリ・モデルに原型が見られる。

これはいうまでもなくエリート主義に基づいている。アメリカでも公教育が始まった頃は、貧困家庭の子供と一緒に教育を受けさせることを嫌って東部名門の私立へ行かせたりヨーロッパに留学させる家庭があった<sup>51)</sup>。これに対して、対極の平等主義に立つのが次のドイツ・モデルである。

## ② 平等主義と学力偏重

ドイツ・モデルの入学試験は、徹底した平等主義と学力偏重にある。パリ・モデルで見られた個別・多様な試験方式は、ドイツ・モデルでは学力試験という共通・単一方式に置き換えられる。また、パリ・モデルでは経済的・社会的な制限があったが、ドイツ・モデルでは、そうした条件は見られない。ドイツ・モデルが平等主義的理念をもつに加えて、学費が無料かほとんどない国立大学を基本にするからである。

周知のように試験制度は中国の科挙に起源をもつが、ヨーロッパの官僚は貴族に独占されていたために、実力よりも家柄が優先されていた。科挙は、イエズス会のコレージュに多少の影響を与えていたが、18世紀になってドイツ（プロイセン）官僚登用のために導入され、1748年には試験による官僚の任用が全官僚に及んだ<sup>52)</sup>。

単一の学力試験が可能になった背景には、学生の年齢や教育程度が中等教育の発達によって均一

化されたこともある。ドイツにおいては、16世紀を通じて作られたギムナジウム（Gymnasium）が福音主義と人文主義に基づきながらも大学予備校的な役割を担うようになった。イギリスでも基金によって経営される基金学校（endowed school）の形で数多くの文法学校（grammar school）が作られた。この頃には富を蓄積した商人たちが文法学校の基金を設定し、それまでの修道院学校に代わって俗人的な学校が増え、自然科学を重視する新しい中等教育機関へと発展していく<sup>53)</sup>。

こうした中等教育の発達と、自然科学を取り入れた共通の教育内容が、単一的な学力試験を可能にした。科挙は官僚任官の制度であったが中国においては高等教育と結びついていなかった。それがヨーロッパ（とくにドイツ）では大学入試と結びついた。アビトゥーア試験が始まったのは1788年であるが、こうして中等教育終了の認定が大学受験資格と直結するようになったのである<sup>54)</sup>。

ドイツ・モデルでは平等主義のもとに「試験結果」が客観的で絶対とされる。その典型が全国統一試験であり、同じ条件で同じ問題を解くことが能力を見極める最良の方法と考えられる。ここではパリ・モデルにあった個別主義は否定される。たとえば、教員が主観を交えて「学生の資質や性格を見る」ことは客観的な学生選抜に反すると考えられる。そして、学生の能力を点数や偏差値という数字に置き換える。

こうした点数主義は、大学の序列を「入り口」のところで決める傾向がある。入学し難い大学が「良い大学」とされ、大学そのものが提供している教育内容を覆い隠すところがある。

## ③ AO入試

アメリカ型モデルは、学生選抜において新しい試みをおこなってきた。それは、個別・多様方式から共通・単一方式への収斂と、それに続く個別・多様方式への展開として整理できる。パリ・モデル→ドイツ・モデル→アメリカ・モデルという変遷を入試のあり方でも見るのできるのである。

アメリカでもコロニアル・カレッジ時代にはパリ・モデルの入試が行なわれていて、学生選抜は大学ごとに大きく異なる、個別・多様なもので

あった。1636年にHarvardが最初の学生を受け入れたときには、キケロなどの即興詩が理解でき、ラテン語で作文ができ、ギリシャ語の格変化を覚えていることが入学の条件であった<sup>55)</sup>。Harvardは1807年に地理、1820年に代数、1844年には幾何を入試科目に加え、Princetonは1820年に英文法を入学必修要件とした。1847年には、HarvardとMichiganが古代史を加え、1860年にはMichiganが近代史を入試科目に加えた<sup>56)</sup>。University of Californiaでは、創立(1860年)から1900年まで、平方根と立方根の開平・開乗やメートル法による度量衡を含む計算、二次方程式までの代数、幾何、英文法、地理、アメリカ合衆国史が課され、文学部ではラテン文法、シーザー四書、アイネーイス六書、キケロ六大演説、ギリシャ文法、クセノホンの『小アジア遠征記』七書が必修要件とされていた<sup>57)</sup>。

しかし、中等教育が発達し公教育が普及すると、こうした各大学独自の多様な選抜方式は、当然、学生側の混乱を引き起こし、高校の進学指導者の不満を高めた。そして、1900年に大学入試協会(CEEB)が生まれ、個別・多様な選抜方式から標準化された共通・単一方式による学生選抜の試みが始まった。

学部レベルの全国共通試験には、SATとACTがあり、大学院レベルでは、GREやGMATなどがある。SATは言語部門と数学部門の二科目があり、言語部門では語彙・文法の知識を85問の設問で問い、数学部門では算術・代数・幾何の問題がある。

ただし、アメリカの共通試験は日本のセンター入試とは異なる。第一に、問題作成から採点までを民間の組織が行なっていること。第二に、一年間に複数回受験することができ「一発勝負」のセンター入試とは異なること。第三に、問題がいわゆる暗記物ではなく、基礎的な学力が問われること。第四に「足切り」にはなっていないことである。したがって、試験結果としての平均値は志願者の参考にされるが、それが偏差値的な大学序列にはつながっていない。

この背景には、高校レベルの履修教科が日本に比べて画一的に統一されていないということが関係している。科目の設定は郡(county)レベルの

教育委員会の方針や各高校の自主性によって決められており、どの科目を履修するかは個人レベルでも大幅な選択裁量権が認められている。各高校にはカウンセラーがいて、個別に履修科目の指導をしているが、生徒は自分の能力や興味にあわせて履修科目を選択する。

したがって、アメリカの大学では、こうした全国共通試験に加えて、高校の学業成績(平均点と席次)も重要な尺度としており、受験生がSATとACTを受験していない場合でも学業成績優秀者の場合は入学を許可する場合がある。また、共通試験のデータはボーダーラインの学生(高校の成績が低い学生)の参考資料にするという大学もある<sup>58)</sup>。

また、アメリカ・モデルは、入学部(Admission Office)による学生選抜に特徴がある。アメリカでは入学試験に教員が関与することはない。大学独自で行なう入学試験そのものがないため教員が試験問題を作成することはない。上記の適性検査(SAT, GRE, GMAT)や出身校の成績に加えてエッセイとインタビューを総合して入学を決めるが、そのすべてをAdmission Officeの職員が担当する。ここでも「経営と教育・研究の分離」というアメリカ・モデルを見ることができるのである。

学生募集の手段は、入学部スタッフによる高校訪問やCollege Night(高校や公会堂で行なう説明会)、志望学生によるキャンパス訪問、ダイレクトメール・電話などによる勧誘、志望学生や家族との学外での会合、公共施設や街頭などでの展示、掲示板・車内広告・ポスター、テレビ・ラジオ・地方新聞・高校新聞を通じた広告などがある<sup>59)</sup>。さらに最近では、インターネットを通じた募集が増え「切手と封筒の時代」から「オンライン処理」の時代になったため、即座に学生の問い合わせに答える専門職員の役割が増大している。

各大学は、特定の集団をターゲットにしており、マーケティングでいうマーケット・セグメンテーションが進んでいる。学力優秀な学生を少しでも多くとろうとするのは当然だが、それ以外のさまざまな非伝統的學生にも目をむけて、新たな学生市場を開拓している。成人学生、マイノリティ、パートタイム学生、家庭的・経済的に不利

な学生、身体障害学生などは、そうした戦略的なターゲットとして位置づけられる<sup>60)</sup>。

AO入試は、大学と学生のマッチングのチャンスととらえられる。ここでは「選抜」という概念が弱まり「適合」の考え方が強くなっていく。アメリカでは転入学が容易なために、不適合の学生を無理に入学させると、退学・転学の比率が高くなって経営的な基盤が損なわれる恐れがある。したがって、学生の適性をしっかり見ながら、学生にも大学を知ってもらう必要があるが、そうした「コミュニケーション」は教員の仕事ではなく、専門職員の仕事とされる。

図表5で示したようにユニバーサル・アクセス大学は「全員入学の大学」だけを意味しない。入り口でのユニバーサル・アクセス（入り易さ）があるから、教育内容が問われるともいえる。アメリカにも大学の序列がありランキング表が公表されるが、その内容は、日本の入学試験偏差値ランキングのような単一基準ではなく、詳細で、多面的である。

学部・大学院を問わずプログラム別に評価されており、学問上の評価、教員の質、設備環境の優劣、進級・卒業率、財政基盤、少人数教育の比率、高校における上位成績者の入学率、図書館の規模、コンピュータ・ネットワークの状況、卒業生の就職状況、卒業生自身が社会に入ってから振り返った大学評価など多様な基準によって比較される。競争は、体育系（college sports）の分野でも激しく、特にフットボールとバスケットは全米でのランキングが学生の期待するキャンパスライフ情報や大学の総合評価ともつながっている。

### (3) 教授法の変化

教授法にはさまざまな分類があるが、学ぶ人数を基準にして、①一人対一人（一人対少数）、②一人対集団（一人対多数）、③集団対集団、という分類が可能である。

#### ① 一人対一人（あるいは一人対少数）

第一の「一人対一人」では、ソクラテスの問答型（Socratic style）、講述型（didactic）、問題解決型（problem solving）などがある<sup>61)</sup>。ソクラテスの問答型は、ある程度の学問的基盤をもち知的蓄

積がある学生に対するとき教師と学生が問答によって学ぶものである。講述型は、学生が学ぶ対象の教科に全く知識をもたず、構築すべき学問的基盤ももたない場合に適用される。問題解決型は、教師と学生の双方が共通の知識を持っており、それぞれが独自の情報を持っている場合に最適である。ソクラテス型と問題解決型は、共同で問題を解決する方向で合致しているが、前者は「問答」という形式をとるのに対して、後者は「共通の枠組みや手法」を使う点で異なると考えられる。

この「一人対一人」の個人教授法は、歴史的に最も古く、古代ギリシャや中国の哲学や宗教的な研究でもみられるが、大学レベルでは本論で示したパリ・モデルにおける中心的教授法として位置づけられる。なぜならば、パリ・モデルの大学は、少人数で子弟関係が許される中世大学を模範とするからである。

もちろん、中世大学においてもさまざまな教授法が実践されており、ポローニャにおける教育形態も、一人の教師が一人の学生を教える場合もあれば、個々の教師の私的な学校で教育が行なわれる場合もあった<sup>62)</sup>とされるが、そのような学校形式の教場においても、教師と学生の関係はより直接的で個人的であったと考えられる。

パリ・モデルのカリキュラムは自由7科を中心にしており、印刷技術をもたない中世大学では教科書も限られていて、教授法は口頭・反復・記憶に頼らざるを得なかった。アメリカの大学でも、ドイツ・モデルが移植されるまで、教師の前で復唱教材を口頭で反復する復唱法（recitation method）が主流であった<sup>63)</sup>。

#### ② 一人対集団（一人対多数）

大衆化の進んだ段階で登場するドイツ・モデルでは、第二の「一人対集団」の教授法、すなわち講義（lecture）法が積極的に採用される。印刷技術によって豊富になった教材と板書が基本である。

しかし、この講義法は学生が多人数存在するという制約から生じたもので、必ずしも最善の教授法とは言えない。たとえば「学生が教師の講義内容を自分の理解できる範囲で、習慣的にノートを

とりながら聴く場合に、学生が講義終了時にその重要な情報の40%以上を記憶していることはまずなく、一週間後には更にその半分しか記憶に残らない(傍点筆者)」という研究(McLeish 1968)もある<sup>64)</sup>。

そこで、ドイツ・モデルでは、文科系では少人数のクラスで学習する「ゼミナール(Seminar)方式」が導入され、理科系では「実習(practical)実験(laboratory)」が活用されるようになった。

### ③ 集団対集団

第三の「集団対集団」の教授法としては、クロス・オーバー・グループ(cross over groups)法、バズ・グループ(buss groups)法、シンジケート法(syndicate method)、セルフ・ヘルプ・グループ(self help groups)法、ブレイン・ストーミング(brain storming)法、創造工学的手法(synergetics)、連想討論(associate discussion)法、シミュレーション(simulation)／ゲーム(game)法、ロールプレイ(role play)法、フィッシュ・ボール(fish ball)法、Tグループ法(T-group method)などがある<sup>65)</sup>。これら「集団対集団」の教授法はアメリカ・モデルで積極的に採用されているもので、歴史も比較的新しい。

もちろん、アメリカの大学では、一人対一人の教授法(たとえば、個人的テーマにしたがって情報収集から発表までを指導するプロジェクト法)も取り入れられているし、ドイツ・モデル的な講義法も活用されている。ゼミナールは一部の教養系を除いてほとんどないが、大規模大学では、少人数教育を実現するために教育助手(TA=teaching assistant)が多数いる。

しかし、アメリカの大学では、チーム・スタディ(team study)を始めとする集団レベルの学習が盛んである。本論では、アメリカ・モデルの教授法の特徴を最もよく表わしている「ケース・メソッド(case method)」を中心に論じてみたい。

ケースメソッドは、ハーヴァード大学ビジネススクールで1900年代初頭に開発された教授法で、もともとは同大学のロースクール(法律大学院)で用いられていた判例研究のやり方を経営教育に展開したものとされている<sup>66)</sup>。

このケースメソッドは、アメリカ・モデルの教授法を三つの意味で代表している。

第一は、「講義法とゼミナール方式」をワンセットで行なえるような「大人数でも討論ができる<sup>67)</sup>」討論式講義法であるという点である。むしろ少人数クラスではケースをめぐる多様な意見は引き出せない場合が多く、筆者の一人(井原)がビジネススクールで体験したケースメソッドは30人以上の比較的多数のクラスがほとんどであった。(われわれの体験では、アメリカにおいて30人は多数クラスといえる)

第二は、ケース自体が「教場内での教育の限界」を前提にしていることである。ケースは「ごまかし、矛盾、認識のズレ、それに秩序だった分析への一般的抵抗をすべて内包する現実を要約したものである(傍点筆者)」<sup>68)</sup>。ケースは、ビジネスの事例ばかりでなく、法律の判例、医学の臨床例、探偵小説の事件、ソーシャルワーカーなどでなじみのある言葉であるが、現実起きたことを切り取ったものであり、「ありふれた状況にある人々」を描いている。ケースは「解答の用意された問題」でもなく「解き明かすことのできないフィクション」でもない。したがって、ケースの執筆者(case writer)は情報提供者への取材や豊富なデータに基づいて、さまざまな読み方ができるように工夫しており、ケースメソッドは「開かれた討論」をめざしている。

これは、ケースメソッドを伝統的なゼミナール方式と比較することで一層明確になる。ドイツ・モデルにおけるゼミナールは、講義を補う補助的な機能として位置づけられている場合が多く、教師の計画する(あるいは、すでに解答のある)方向に討議を誘導する教師指導型の学習(controlled study)といえる。これに対してケースメソッドは教師の助言を伴うガイド付き学習(guided study)ではあるが、ケース討論は学生の能力と自主性に大きく左右されるため、成果は予定されたものと異なる場合がしばしばある。

第三の特徴として、ケースメソッドは、上記であげた創造性技法やロールプレイ法とは異なり、ルールやテクニックの体系を与えない。また、伝統的なゼミナール方式が論理的な議論という「手続き」を重んじているのに対して、ケー



スでは「感情移入」が重要とされる<sup>69)</sup>。自由な討議の中で、思いつき、ユーモア、感情的発言の全てがクラスの一体感を生み、現実世界での回答を引き出すと考えられている。

## 総括

本論の意義の一つは、教育の大衆化・専門化という枠組みの中で、アメリカ・モデルをパリ・モデルやドイツ・モデルが発展したものと捉え直したことである。これまでも欧米の大学に関する比較研究はあったが、それらは総じて相対論になりがちであった。

もちろん、各モデルには歴史的・地理的・文化的影響がある。アメリカ・モデルが多様なのはアメリカ自体が多様な国だからであり、市場競争の原理が強いのもアメリカ自体が競争原理を重んじる国だからであろう。

しかし、比較研究を歴史的な検討にとどめず、教育の大衆化・専門化の観点から発展段階的モデルに置き換える意味はある。本稿で多少の検討を行なった三つの点ですら、すでにモデル化した意義は見出される。

第一に「高等教育の社会的有用性」の比較で明らかになったことは、①育英主義や②機会均等主義の視点からしか高等教育を見ることができない大学関係者は、ユニバーサル・アクセス（全入）の時代を「危機」としてしか認識できないということである。育英主義や機会均等主義は、教育の大衆化が本格化する前段階で機能するわけで、大学教育がエリートの養成や社会階層のエレベータ機能を担うことができるのは、大学が「狭き門」だからである。

これに対して、③外部効果に着目する大学関係者は、ユニバーサル・アクセス（全入）の時代を「チャンス」として受け止めることができよう。なぜならば、外部効果は教育そのものの社会的効果であるから、多様な教育サービスを提供することで、大衆化に応じた大学の成長と発展が期待できるからである。

第二に、「入学試験の意味」について①経済的・社会的制約の対極に②平等主義的学力試験を見る大学関係者は、③AO入試の意味を理解することはできないであろう。18歳のある日の学力試験

がその学生の能力の全てであると信じる者はいないであろうが、それに代わる選抜方法を思い描くことができないのである。

アメリカ・モデルにおける入試は、受け身の客観的平等主義ではなく、主体的に大学に適した学生をとろうという個別主義である。大学と学生の相互理解を伴う入試であり、時間をかけて専門職員が行なうものである。そこには「選抜」ではなく「適合」という新しい入学の意味づけがある。また、「選抜」という「狭き門」を放棄したとき、入り口での序列ではなく、教育内容と直結し多面的でゆるやかな大学評価が可能だという発想が生まれる。

第三に、「教授法の変化」についても、歴史的なモデルを踏まえない大学関係者は、講義やゼミだけが学生教育だと考えてしまい、新しい教授法の意味を理解することができないであろう。大衆化し専門化した教育は、interesting（面白い）とuseful（役に立つ）ことが教育現場で求められる。発展段階モデルを踏まえれば、プレゼンテーション技法や新しい教授法への理解度もおのずと変わってこよう。

アメリカ・モデルは、一方で大衆化・専門化のニーズに応えながら、大学としての水準を保つという矛盾したテーゼを克服しつつ発展してきた。それはアメリカが新しい国だからではない。アメリカでは独立以前からコロニアル・カレッジというパリ・モデルの大学があり、産業革命期に近代的大学としてドイツ・モデルが導入され、それが微妙にミックスされた。12世紀からのヨーロッパの歴史を凝縮して新たな大学のスタイルを作り上げたのである。

アメリカの大学生が日本の大学生に比べて長い時間勉強するという具体的な比較研究もある<sup>70)</sup>が、アメリカでは（高校生より大学生の方が勉強するという）年齢に比例した勉学意欲の高まりがある。また、企業や産業界も含めて、アメリカ社会の方が大学の研究や教育に高い評価を与えている<sup>71)</sup>。

われわれは、アメリカの大学の現状を手放しに賞賛しているのではない。たとえば、われわれは、翻訳を通じて、アメリカでも学力の低下が問題視されていることを明らかにしてきた<sup>72)</sup>。

しかし、アメリカの大学が多様な教育ニーズに応えながら世界的水準を維持していることは確かである。発展段階的なモデル化の試みは緒についたばかりであるが、大学教育を経営的に見直そうという動きもある<sup>73)</sup>。今回の試みが、あるいは、教育の大衆化・専門化を迎えたわが国の大学が向う方向に一つの材料を提供できると信じる。

#### (補足) 多様なアメリカの大学

本論では、アメリカの大学をアメリカ・モデルという形でくくったが、アメリカには多様な大学群がある。もちろん、本論でまとめた特徴（経営と教育の分離や環境適応、競争市場の原理など）は、こうした多様な大学群に共通したもので、多様な大学群全体がユニバーサル・アクセス大学の担う多様な教育ニーズに対応しているといえるが、誤解を避けるために、補足として、アメリカの多様な大学群をカーネギー分類（Carnegie Classification）に基づいて紹介しておきたい。カーネギー分類とは、全米で最も包括的な高等教育に関する調査のベースとなっている『高等教育機関の分類』のことである。ここでは、江原（1994）の説明<sup>74)</sup>にしたがって1987年の分類を紹介する。

#### (1) 学位授与大学

学部課程の他に博士課程の大学院をもつ大学群で、「研究大学Ⅰ」、「研究大学Ⅱ」、「大学院大学Ⅰ」、「大学院大学Ⅱ」の4つに区分される。

研究大学Ⅰと研究大学Ⅱは年間の博士学位授与数が50以上で、研究大学Ⅰは連邦政府から受ける研究開発費が年間3,350万ドル以上の大学群で、研究大学Ⅱは1,250～3,350万ドルの大学群である。

大学院大学Ⅰは、5以上の専門分野で40以上の博士学位を授与する大学群で、大学院大学Ⅱは、少なくとも1つ以上の専門分野で20以上の博士学位を授与する大学群である<sup>75)</sup>。

#### (2) 総合大学

総合大学とは、学部課程以外に修士課程の大学院も併設している大学群で、さらに「総合大学Ⅰ」と「総合大学Ⅱ」に分類される。

総合大学Ⅰは、フルタイムの在籍学生数が2,500人以上で比較的規模が大きく、学部課程の種類も多いところで、総合大学Ⅱは、フルタイムの在籍学生数が1,500～2,500人と、規模が比較的小さく、開設課程も少ない大学群である。この総合大学Ⅱは、かつての教員養成カレッジを母体として、教養課程を新設した小規模な総合大学が多い<sup>76)</sup>。

#### (3) 教養カレッジ

教養カレッジは、教養教育に主眼をおく4年制カレッジで、入学者の選別が厳しく文理系（arts and science fields）の多い「教養カレッジⅠ」と、入学選考が厳しくない教養系（liberal arts fields）カレッジと小規模総合大学を含む「教養カレッジⅡ」に分けられる。

1987年のデータでは、教養カレッジⅠが私立140校（学生数20万人）、公立2校（学生数5千人）、教養カレッジⅡが私立400校（学生数33万人）、公立50校（学生数3万9千人）であるから、圧倒的に私立の割合が高いことになる<sup>77)</sup>。

これらの教養カレッジは、第一に小規模で少数人数教育を目指していること、第二に教養志向が強くて幅広い基礎的文理教養教科を必修科目としていること、第三に形式的伝統主義が守られていることなどに特徴がある。

また、アメリカにおいてこうした小規模教養カレッジが存続している背景には、価値観と宗教との問題が非常に重要な役割をはたしているという点がある<sup>78)</sup>。

宮田（1991）は、テネシー州の教養カレッジ、University of the Southにおける体験を紹介しているが、同大学では英国風の伝統が生きている。たとえば、大学院クラスにエписコパル系神学校をもっていること、最低2年間の寮生活を必要条件としていること、教員も学生もガウンを着て授業に参加するガウンズメン制度を守っていること、Sewaneeという小さな街にあって大学そのものがコミュニティを形成していることなどである<sup>79)</sup>。

#### (4) 二年制カレッジ

二年制カレッジは、準学士の学位や修業証書を

授与する2年制の大学で、公立のコミュニティ・カレッジや私立のジュニア・カレッジ、実学系のテクニカル・カレッジを含む<sup>80)</sup>。

#### (5) 専門大学

専門大学は、職業専門教育中心の大学群で、学士から博士までの学位を授与するが、少なくともその半数以上が1つの専門分野に限定されている。この専門大学には、神学大学、単独の医学大学院(メディカル・スクール)や法学大学院(ロー・スクール)、経営学大学院(ビジネス・スクール)あるいは芸術系専門大学、教員養成カレッジなどが含まれる<sup>81)</sup>。

(2000. 4. 3 受理)

#### 注

- 1) 井原・東田(2000)
- 2) 市川(1995) p.27.
- 3) 市川(1995) p.54.
- 4) 市川(1995) p.32.
- 5) 田中ら(1987) pp.53-54.
- 6) 田中ら(1987) p.54.
- 7) ザッカニーニ(1926) 訳本 p.47.
- 8) ザッカニーニ(1926) 訳本 p.15.
- 9) 島田(1964) 復刻本 p.26.
- 10) 島田(1964) 復刻本 p.26.
- 11) 島田(1964) 復刻本 pp.49-50.
- 12) 自由7科とは、「自由学芸(liberal arts)」である文法学・修辭学・弁証学の3科と、算術・音楽・幾何学・天文学の「4科」のことであるが、幾何学には地理学が含まれ、天文学に物理学、文法学に文学、修辭学に歴史学が含まれることもあった。田中ら(1987) p.41.
- 13) 井原(1999 紀要 21-2-1) p.43.
- 14) 田中ら(1987) p.132.
- 15) 島田(1964) 復刻本 p.113.
- 16) 島田(1964) 復刻本 p.111.
- 17) ヨーロッパが「試験の思想」を知ったのはイエズス会の修道士マッテオ・リッチの報告書によるといわれている。天野(1983) p.10。(原典:平川祐弘『西欧の衝撃と日本』講談社、1974年、pp.49-53。および同『マッテオ・リッチ伝』1、平凡社、1969年、pp.100-122.)
- 18) 松元(1998) p.16.脚注1.
- 19) アッシュビー(1958) 訳本 p.66.
- 20) 田中ら(1987) P.132.
- 21) 松元(1998) p.53.
- 22) 松元(1998) p.55.
- 23) 井原(1999 紀要 21-2-1) p.44.
- 24) これに関連して、私立 Harvard の Eliot 学長は、National Education Associationの1873年の大会で「鍛冶屋や機織り職人の税金が弁護士や牧師の息子のために使われるのは如何なものだろうか」と発言しているが、これに対して州立 University of Michigan の Angell 学長は、1879年の演説で「鍛冶屋の息子が鍛冶屋になるという階級社会を防ぐのが大学だ」と主張している。井原(1999 紀要 21-2-1) p.45.
- 25) 井原(1999 紀要 21-2-1) p.47.
- 26) 田中ら(1987) p.176.
- 27) 島田(1964) 復刻本 p.2.
- 28) 横尾(1983) p.78.
- 29) 横尾(1992) p.53.
- 30) 井原(1999 紀要 21-2-1) p.65.
- 31) 井原(1999 紀要 21-2-1) p.44.
- 32) 江原(1994) pp.56-57.
- 33) 井原・東田(2000) p.58.
- 34) パーンパウム(1988) 訳書 p.20
- 35) 田中ら(1987) P.179.
- 36) 井原(2000) p.10.
- 37) 松元(1998) p.55.
- 38) 江原(1994) pp.56-62.
- 39) 江原(1994) p.58.
- 40) 浦田(1994) p.24.
- 41) 重藤・鶴田(1984) p.3.
- 42) コーオプ教育は、1906年にハーマン・シュナイダー(Herman Schneider)によってシンシナティ大学で始まり、現在では、全米約5万社が参加し、900近い大学の約20万人の学生が臨時雇用される形で参加している。全米で最大規模のプログラムを提供しているのは SEEP(Student Educational Employment Program)をもつ連邦政府である。ジョセフ(1997) p.1.&p.6.
- 43) 岩永(1995) p.104.
- 44) 荻谷(1995) p.15.
- 45) 岩永(1995) pp.104-105.
- 46) 井原・東田(2000) pp.61-62.
- 47) 天野(1983) p.27。(原典:中山茂『歴史としての学問』中央公論社、1974年、p.102.)
- 48) 天野(1983) p.27。(原典:Sun-Yu Teng, Chinese Influence on the Western Examination System, *Harvard Journal of Asiatic Studies*, VII, 1943.)
- 49) 天野(1983) p.10。(原典:横尾壮英「学位制度の起源」『大学論集』第五集、広島大学大学教育研究センター、1977年)
- 50) ザッカニーニ(1926) 訳本 p.92。および p.97.
- 51) 重藤・鶴田(1984)
- 52) 天野(1983) p.14.

- 53) 田中ら (1987) pp.126-127.
- 54) 天野 (1983) pp.14-15. (原典：長尾十三二「プロイセン王国における反革命の中等教育政策」『世界教育史体系24・中等教育史I』講談社、1975年)
- 55) ボイヤー (1987) 訳本 p.50. Arthur Levin, *Handbook on Undergraduate Curriculum*, San Francisco: Jossey-Bass, 1978, p.540.
- 56) ボイヤー (1987) 訳本 p.50. Ernest L. Boyer and Martin Kaplan, *Educating for Survival*, Washington D.C.: Change Magazine Press, 1977, p.21.
- 57) ボイヤー (1987) 訳本 p.50. Verne A. Stadtman, *The Centennial Record of the University of California*, Berkeley: University of California Printing Department, 1967, p.20.
- 58) ボイヤー (1987) 訳本 pp.56-57.
- 59) 江原 (1994-2) p.76. 図表 5-8
- 60) 江原 (1994-2) p.79.
- 61) ロンドン大学 (1976) 訳本 p.80.
- 62) ザッカニーニ (1926) 訳本 p.177.
- 63) 江原 (1994) p.30.
- 64) ロンドン大学 (1976) 訳本 p.87.
- 65) ロンドン大学 (1976) 訳本 pp.127-131.
- 66) バーンズ他 (1994) 訳本 p.2.
- 67) バーンズ他 (1994) 訳本 p.61.
- 68) バーンズ他 (1994) 訳本 p.84.
- 69) バーンズ他 (1994) 訳本 p.85.
- 70) 浦田 (1994) p.35.
- 71) スイスIMDの調査結果によれば、大学が経済的競争力に貢献しているかどうかというランキングで、日本は47か国中45位であった。WCY 1999, p.500.
- 72) 井原・東田 (2000) p.64.
- 73) たとえば、斎藤毅憲教授は、「経営学教育」の先駆者であるが、最近では経営学を大学経営に役立たせる研究を進めている。斎藤 (1995) p.67.
- 74) 江原 (1994) pp.52-53.
- 75) 江原 (1994) p.52.
- 76) 江原 (1994) p.53.
- 77) 江原 (1994) p.53.
- 78) ボイヤー (1987) 訳本 p.14.
- 79) 宮田 (1991)
- 80) 江原 (1994) p.53.
- 81) 江原 (1994) p.53.
- Macmillan, London, 1958.)
- バーンズ他 (1994) 訳本：バーンズ・クリステンセン・ハンセン著／高木晴夫訳『ケースメソッド実践原理—ディスカッション・リーダーシップの本質』ダイヤモンド社、1997年 (原典：Louis B. Barnes, C. Roland Christensen, and Abby J. Hansen, *Teaching and the Case Method: Text, Cases, and Readings*, Harvard Business School Press, 1994.)
- バーンバウム (1988) 訳書：ロバート・バーンバウム著／高橋靖直訳『大学経営とリーダーシップ』玉川大学出版部、1992年 (原書：Robert Birnbaum, *How Colleges Work: The Cybernetics of Academic Organization and Leadership*, Jossey-Bass Inc., 1988.)
- ボイヤー (1987) 訳本：ボイヤー／喜多村和之・館昭・伊藤彰浩訳『アメリカの大学・カレッジ—大学教育への提言 (改訂版)』玉川大学出版部、1996年 (原書：Ernest L. Boyer, *College: The Undergraduate Experience in America*, HarperCollins Publishers, Inc., 1987.)
- ボック (1986) 訳本：デレック・ボック『ハーバード大学の戦略』玉川大学出版部、1989年 (原書：Derek C. Bok, *Higher Learning*, Harvard University Press, 1986.)
- 江原 (1994)：江原武一『現代アメリカの大学—ポスト大衆化をめざして』玉川大学出版部、1994年
- 江原 (1994-2)：江原武一『大学のアメリカ・モデル—アメリカの経験と日本』玉川大学出版部、1994年
- 市川 (1995)：市川昭午「大学大衆化と高等教育政策」(市川昭午編『大学大衆化の構造』玉川大学出版部、1995年)
- 井原・東田 (2000)：井原久光・東田晋三「アメリカにおける教育の責任—各界指導者層が高等教育に求めるもの」長野大学紀要第21巻第4号、2000年
- 井原 (1999 紀要 21-2-1)：井原久光「アメリカの州立大学—その歴史とインディアナ大学の事例」長野大学紀要第21巻第2号、1999年
- 井原 (2000)：井原久光「グローバル・スタンダードの時代をリードする米国のMBA」グローバル・マネージャー誌創刊号、国際ビジネスコミュニケーションズ協会、2000年4月
- 今村 (1995)：今村令子『増補・各年史、アメリカ戦後教育の展開 (1960年版～1993年版)』エムティ出版、1995年
- 岩永 (1995)：岩永雅也「私学助成の背景と現状」(『大学大衆化の構造』第4章)、玉川大学出版部、1995年
- ジョセフ (1997)：M. Re. Joseph, *Earn&Learn: An Introduction to Cooperative Education*, 1998-1999, Octameron Associates, 1997.
- 荻谷 (1995)：荻谷剛彦『大衆教育社会のゆくえ—学歴

#### 参考文献

- 天野 (1983)：天野郁夫『試験の社会史』東京大学出版会、1983年
- アッシュビー (1958) 訳本：アッシュビー著／島田雄次郎訳『科学革命と大学』玉川大学出版部、1995年 (原典：Eric Ashby, *Technology and the Academics, An Essay on Universities and the Scientific Revolution*,

- 主義と平等神話の戦後史』中公新書、1995年
- 小林 (1990) : 小林俊史『留学のためのUSAキャンパス情報源』バベル・プレス、1990年
- ロンドン大学 (1976) 訳本: ロンドン大学教育研究所大学教授法研究部著/喜多村和之・馬越徹・東暎子編訳『大学教授法入門—大学教育の原理と方法』玉川大学出版部 (原典: University of London Teaching Method Unit, *Improving Teaching in Higher Education*, Institute of Education, 1976.)
- 松元 (1998) : 松元忠士『ドイツにおける学問の自由と大学自治—その歴史的生成と展開』敬文堂、1998年
- 宮田 (1991) : 宮田敏近『アメリカのリベラルアーツ・カレッジ—伝統の小規模教養大学事情』玉川大学出版部、1991年
- ルドルフ (1990) : Rudolph, Frederick, *The American College and University: A History*, The University of Georgia Press, 1990.
- 斎藤 (1995) : 斎藤教憲「“経営学教育” 研究の回顧—過去20年間の活動を通じて」横浜私立大学論叢第46巻社会科学系列第2・3号合併号、1995年
- 佐藤 (1989) : 佐藤和夫『アメリカの社会と大学』日本評論社、1989年
- 島田 (1964) 復刻本: 島田雄次郎『ヨーロッパの大学』玉川大学出版部、1990年 (原書: 島田雄次郎『ヨーロッパの大学』至文堂、1964年)
- 重藤・鶴田 (1984) : 重藤信英・鶴田義男『アメリカのコミュニティ・カレッジ—日本でも育ち得るか』国士館大学宗教研究所、1984年
- 田中ら (1987) : 田中克佳編著『教育史』川島書店、1987年
- WCY 1999 : International Institute for Management Development (IMD), *The World Competitive Yearbook 1999*, IMD, 1999.
- 浦田 (1994) : 浦田誠親『アメリカの小さな大学町—クオリティ・オブ・ライフ』玉川大学出版部、1994年
- 横尾 (1992) : 横尾壮英『中世大学都市への旅』朝日新聞社、1992年
- 横尾 (1983) : 横尾壮英「大学の敷地・建物に関するメモ」『大学史研究』第3号、1983年
- ザッカニーニ (1926) 訳本: グイド・ザッカニーニ著/児玉善仁訳『中世イタリアの大学生生活』平凡社、1990年 (原書: Guido Zaccagnini, *La vita dei maestri e degli scolari nello Studio di Bologna nei secoli XIII e XIV*, Olschki, Geneve, 1926.)